

## **Эвристики принятия решения учителями при выставлении отметок ученикам**

**Ю. В. ЗАЙЦЕВА**

*Белорусский государственный университет*

---

Ограничения человеческого разума приводят к тому, что при необходимости принятия определённых решений люди прибегают к эвристикам. Эвристики позволяют ответить на определённый вопрос, заменяя его близким «эвристическим» вопросом, который легче приходит на ум [4]. Как правило, эвристики сосредоточивают внимание на одном аспекте сложной проблемы и игнорируют другие [1]. Эвристики хорошо работают в большинстве случаев, они позволяют быстро, без использования полной информации сделать точный вывод об объекте, но они также могут привести к отклонениям от логики, теории вероятностей и теории рационального выбора [1]. Полученные в результате ошибки называются когнитивными искажениями (cognitive bias). На данный момент учёными зарегистрировано множество различных типов когнитивных искажений. Было показано, что такие ошибки можно наблюдать в самых разных ситуациях, от оценки стоимости дома, до принятия решения относительно исхода судебного дела [3, 6].

В данном исследовании внимание направлено на эвристики, к которым обращаются учителя при принятии решения о том, какую отметку поставить ученику. Цель нашего исследования – выявить особенности эвристик принятия решений учителями при выставлении отметок ученикам. Полученные в исследовании результаты позволяют сделать вывод, какие из типов эвристик используются учителями чаще, а также как различается использование эвристик в различных ситуациях выставления отметки.

Для анализа особенностей эвристик принятия решений учителями при выставлении отметок ученикам была разработана авторская методика. Методика представляет собой анкету, в которой учителей просят пре-

доставить самоотчёт относительно эвристик, которые используются ими в своей реальной педагогической практике. В анкете представлены четыре вида эвристик: эвристика привязки, эвристика репрезентативности, моделируемая эвристика и эвристика доступности. В каждом из вопросов учителям представлена ситуация, а они должны выбрать, какими эвристиками они обычно руководствуются, когда сталкиваются с подобной ситуацией. Эти ситуации, во-первых, варьируются по значимости, во-вторых, в зависимости от использования эвристик при снижении отметки или при повышении отметки. Помимо авторской методики на выявление особенностей эвристик использовалась также методика «Исследование стереотипов восприятия успешного ученика» (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов и Г.М. Мануйлов). Для математико-статистического анализа полученных данных были применены: частотный анализ, Т-критерий Вилкоксона, U-критерий Манна – Уитни, коэффициент корреляции Спирмена. Эмпирическую базу исследования составили 46 учителей, из них 3 мужчин и 43 женщины. Стаж работы варьируется от одного года до тридцати шести лет. Учителя были разделены на две группы в соответствии с преподаваемыми дисциплинами: учителя предметов гуманитарного и естественнонаучного профиля.

По результатам проведённого исследования было выявлено, что учителя чаще всего обращаются к *эвристикам доступности* (то, что легко вспоминается и представляется относительно ученика, а именно его общий интеллектуальный уровень и способности, а также отношение к предмету, старательность выполнения заданий), *эвристикам репрезентативности* (некоторые характеристики ученика, которые являются «репрезентативными» по отношению к «хорошим» или к «плохим» ученикам; к таким характеристикам относится поведение, дисциплина, языковая культура, т.е. уверенность, выразительность речи, использование слов-паразитов, аккуратность почерка, исходя из которых выставляют отметку). Как показали результаты исследования, учителя считают более репрезентативным успешному ученику ученика, относящегося к общетрудовому типу (дисциплинированного, трудолюбивого, ответственного, аккуратного), обладающего хорошими познавательными способностями и владеющего учебными умениями. Также часто обращаются к *моделируемым эвристикам* (сценарий будущего развития событий, сценарий того, как отметка повлияет на отношение к предмету в будущем, или же того, будет ли ученик сталкиваться с предметом в будущем; исходя из этого учителя более строго (понижение) или менее строго (повышение) подходят к оцениванию). Реже всего учителя обращаются к *эвристикам привязки* (осознанно или неосознанно подгоняют свои решения, сужде-

ния, оценки под определённый якорь: отметки ученика по другим предметам и предыдущие отметки ученика по своему предмету).

Тот факт, что учителя чаще прибегают к эвристике доступности, эвристике репрезентативности и моделируемой эвристике, и реже – к эвристике привязки, возможно, объясняется тем, что доступная информация (что-то, что можно легко представить или вспомнить относительно ученика), репрезентативная информация (какие-то характеристики ученика, стереотипы, каким должен быть успешный ученик), моделируемые сценарии (предполагаемые последствия отметки) присутствуют всегда. Однако для того, чтобы использовать эвристику привязки, нужно специально обратиться к отметкам ученика по другим предметам или по своему предмету. Если даже учитель просто помнит примерный уровень отметок ученика по своему предмету, но не «привязывается» к конкретному числу, то здесь можно говорить скорее об эвристике доступности, так как происходит вспоминание чего-то «наиболее вероятного». Видимо, поэтому эвристику привязки и используют реже, чем остальные эвристики.

Различий в количестве применяемых эвристик в разных по степени значимости ситуациях не наблюдается ( $p=0,738$ ). Это говорит о том, что учителя одинаково часто используют эвристики в более значимых и в менее значимых ситуациях принятия решения при выставлении отметки. Возможно, здесь проявила себя своеобразная особенность интуиции экспертов: чем дольше человек работает в какой-либо области, тем в большей мере ему кажется, что его интуиция его не подводит, что его суждения верны, а решения правильны, повышается субъективная уверенность в своих выводах [5, 7]. Кроме того, существует такое когнитивное искажение, как предвзятость подтверждения (Confirmation Bias) – тенденция искать или интерпретировать информацию таким образом, чтобы подтвердить имевшиеся заранее концепции [8]. Получается, что учителя применяют эвристики, и они уверены в правильности своих решений, основанных на этих эвристиках, а в случае, если человек уверен в своём решении, он будет его принимать вне зависимости от значимости ситуации.

Однако, как оказалось, не все виды эвристик проявляют себя одинаково при различной степени значимости ситуации. Эвристику привязки используют чаще в более значимых ситуациях, а эвристику репрезентативности – в менее значимых. Возможно, эвристика репрезентативности используется с воспитательной, стимулирующей целью (чтобы воздействовать на поведение, дисциплину, языковую культуру ученика). Однако учителя стараются, чтобы это «воспитание» не влияло на итоговую от-

метку, поэтому используют эвристику репрезентативности в менее значимых ситуациях. Эвристику привязки же используют для того, чтобы подтвердить или подкорректировать свою отметку ученику в более значимой ситуации и, возможно, не испортить «общей картины» отметок ученика.

Что касается повышения и понижения отметки, то при повышении отметки эвристики используются значительно чаще, чем при понижении ( $p \leq 0,000$ ). Это, возможно, объясняется правилом выставления отметок в пользу ученика, а, значит, в сторону повышения [2]. Такая тенденция наблюдается при использовании эвристики привязки в менее значимой ситуации, моделируемой эвристики в менее значимой ситуации, эвристики доступности в менее значимой ситуации, эвристики привязка в более значимой ситуации, а также эвристики доступности в более значимой ситуации.

Эвристика репрезентативности и моделируемая эвристика в более значимой ситуации используются одинаково часто и при повышении, и при понижении отметки. А эвристика репрезентативности в менее значимых ситуациях используется чаще при понижении отметки. Это, возможно, объясняется всё той же «воспитательной» целью, которую пытаются добиться с помощью этих эвристик (эвристики репрезентативности и моделируемой эвристики).

Количество используемых эвристик значимо не различается у учителей предметов гуманитарного и естественнонаучного профиля, однако учителя гуманитарного профиля чаще используют эвристики при понижении отметок, чем учителя естественного профиля, а также чаще прибегают к эвристике репрезентативности, вероятно, потому что эвристика репрезентативности включает в себя языковую культуру ученика.

Таким образом, учителя используют эвристики при принятии решения о том, какую отметку поставить ученику. Они чаще обращаются к эвристике доступности, эвристике репрезентативности и моделируемой эвристике, реже – к эвристике привязки. Выбираемые учителями эвристики, а также частота их применения различаются в разных по степени значимости ситуациях выставления отметки, а также при повышении и понижении отметки. Кроме того, применяемые эвристики различаются у учителей разного профиля.

Знание особенностей эвристик, применяемых учителями при выставлении отметок ученикам, позволит предсказать, к каким ошибкам эти эвристики могут привести, а также предотвратить многие из этих ошибок.

### Библиографические ссылки

1. Канеман, Д. Думай медленно... решай быстро /Д. Канеман. – Москва: АСТ, 2014.
  2. Нормы оценки результатов учебной деятельности учащихся общеобразовательных учреждений по учебным предметам [Электронный ресурс] / Министерство образования Республики Беларусь. – Минск, 2010. – режим доступа:<http://www.edu.gov.by/sm.aspx?guid=3863>. Дата доступа:09.04.2015.
  3. English, B. Playing Dice with Criminal Sentences: The Influence of Irrelevant Anchors on Experts' Judicial Decision Making / B. English, T. Mussweiler, F. Strack// Personality and Social Psychology Bulletin. – 2006. – 32. – p. 188-200.
  4. Kahneman, D. Maps of Bounded Rationality: A Perspective on intuitive Judgment and Choice / D. Kahneman // Les Prix Nobel. – 2002. — p. 449-489.
  5. Lichtenstein, S. Do those who know more also know more about how much they know? / S. Lichtenstein, B. Fischhoff // Organizational Behavioral and Human Performance. – 1977. – 20. – p. 159-183.
  6. Northcraft, G.B. Experts, Amateurs, and Real Estate: An Anchoring-and-Adjustment Perspective on Property Pricing Decisions / G. B. Northcraft, M. A. Neale // Organizational Behavior and Human Decision Processes. –1987. – 39. – p. 84-97.
  7. Oskamp, S. Overconfidence in case-study judgments / S. Oskamp // Journal of Consulting Psychology. – 1965. – 29. – p. 261-265.
  8. Wason, P.C. On the failure to eliminate hypotheses in a conceptual task / P. C. Wason // Quarterly Journal of Experimental Psychology (Psychology Press). – 1960. – 12(3). – p. 129-140.
-